

Konzept des NLL / Netzwerk Leseförderung Lüneburg

I Die Problemlage: Der PISA-Schock und die Folgen

Im Dezember 2001, als die Ergebnisse der PISA-Studie 2000¹ veröffentlicht wurden, war das Entsetzen groß: Im zentral getesteten Bereich „Lesekompetenz“ standen die deutschen Schülerinnen und Schüler auf dem 21. Platz unter den insgesamt 31 beteiligten OECD-Staaten, und auch in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundkompetenzen sah es bei unseren 15-Jährigen nicht besser aus. Ist Deutschland, ehemals als Land der Dichter und Denker gepriesen, auf dem Weg zu einem Land von potentiellen Analphabeten? Fast 25 Prozent der getesteten Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit, so stellten die PISA-Experten fest, verfügen über dramatisch geringe Lesefähigkeiten und dürften mit dieser Ausstattung den Anforderungen einer hochkomplexen Arbeitswelt in den postindustriellen Wissens- und Informationsgesellschaften kaum gewachsen sein.

Besonders alarmierend erschienen der Öffentlichkeit folgende Befunde:

1) Im Bereich der Lesekompetenz erreichen knapp 10 % der Schulabgänger nicht einmal die unterste Kompetenzstufe I und weitere 13 % nur diese Stufe I, d.h. fast ein Viertel der deutschen SchülerInnen ist dem PISA-Test zufolge gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit nur mit minimalen Lesefähigkeiten ausgestattet, jeder 10. Jugendliche liegt sogar unterhalb dieses Minimums und dürfte potentiell zu der wachsenden Zahl von sekundären oder funktionalen Analphabeten gehören, das heißt zu den Menschen, die zwar Lesen und Schreiben gelernt haben, die Schriftsprache aber nur minimal beherrschen oder wieder verlernt haben. Der Bundesverband Alphabetisierung geht davon aus, dass es in Deutschland etwa 4 Millionen Analphabeten gibt und dass die deutschen Schulen jährlich etwa 80.000 Jugendliche entlassen, die auf dem Wege zum „sekundären Analphabetismus“ sind – ein wahrhaft niederschmetterndes Ergebnis des deutschen Schulsystems!

¹ PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ und ist ein Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation, das von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt wird. Wir zitieren die deutsche Publikation der internationalen Ergebnisse der ersten Erhebung im Folgenden mit dem Kürzel „PISA 2000“; der vollständige bibliographische Nachweis lautet: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

³ Vgl. Norbert Groeben, Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: ders. / B. Hurrelmann (Hg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München 2004, S. 11-35.

2) Die PISA-Experten definieren „15-Jährige, die die Kompetenzstufe I nicht erreicht haben, im Hinblick auf ihre Aussichten auf beruflichen Erfolg als Risikogruppe“ (ebd., S. 117). Diese Risikogruppe besteht zu zwei Dritteln aus männlichen Jugendlichen sowie weitgehend aus Haupt- und Sonderschüler/innen. Über 50 Prozent der Risikogruppe haben einen Migrationshintergrund, oder anders betrachtet: Von den Jugendlichen, die im Ausland geboren wurden, landet jeder Vierte (25 %) in der Risikogruppe (unter Kompetenzstufe I); von denen, die mindestens ein ausländisches Elternteil haben, landen fast 15 % in der Risikogruppe, während von den deutschen Kindern nur knapp 6 % hier zu finden sind (vgl. ebd., S. 118). Mit anderen Worten: Die Integration von Migrant/innen in die deutsche Sprachgemeinschaft weist erhebliche Defizite auf; hier steht Deutschland wesentlich schlechter da als viele vergleichbare Industrieländer mit hohem Migrantenanteil.

3) In Deutschland gibt es den größten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft bzw. Bildungsmilieu der Herkunftsfamilien („kulturellem Kapital“) und Kompetenzerwerb: Wer aus einem sozial gut situierten und gebildeten Elternhaus kommt, hat in Deutschland die größten Chancen, auch die Schule erfolgreich zu durchlaufen. Das bedeutet umgekehrt: Die kompensatorischen Anstrengungen der Schule zur Herstellung von Chancengleichheit gerade für die sozial und bildungsmäßig Unterprivilegierten sind in Deutschland erfolgloser als in allen anderen untersuchten Ländern! (PISA 2000, Kap. 8, S. 384)

3) In Deutschland geben 42 % der 15-Jährigen an, sie würden überhaupt nicht zum Vergnügen lesen, während dies in Finnland (dem Land mit der höchsten Lesekompetenz) nur 22 % der Jugendlichen von sich sagen. Deutschland ist damit unübertroffen in der Anzahl derjenigen SchülerInnen, die von sich sagen, sie lesen in ihrer Freizeit überhaupt nicht (jedenfalls unter allen Ländern, bei denen ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Freizeitlesen und Leseleistungen nachgewiesen werden konnte).

4) Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Leseverhalten und der Lesekompetenz sind beträchtlich und ließen sich in allen 31 getesteten Staaten nachweisen: „Die größten und konsistentesten Geschlechterunterschiede sind im Bereich Lesen zu beobachten. In allen PISA-Teilnehmerstaaten erreichen die Mädchen im Lesen signifikant höhere Testwerte als die Jungen.“ (PISA 2000, S. 253) Bemerkenswert ist dabei vor allem, dass der Abstand zwischen Mädchen und Jungen umso größer wird, je anspruchsvoller die Aufgaben und je schriftorientierter die Texte sind. Zugleich zeigte sich, dass die Einstellung von Jungen zum Lesen deutlich negativer ist als die der Mädchen. Im Durchschnitt der OECD-Ländern stimmen insgesamt etwa 46 Prozent der Jungen der Aussage zu, dass sie nur lesen, wenn sie

müssen, während dies nur 26 Prozent der Mädchen von sich behaupten. In Deutschland ist der Anteil für die Mädchen mit dem internationalen Wert vergleichbar (ebenfalls 26 %), der Anteil für die Jungen liegt jedoch deutlich höher (52 %).

II. Vom Wert des Lesens

II.1. Lesen als Basiskompetenz in der Wissensgesellschaft

Nicht Deutschlehrer, Literaturdidaktiker oder Leseforscher waren die ersten, die sich in den 70er und 80er Jahren explizit für die Notwendigkeit der Förderung des Lesens aussprachen, sondern Kommunikationswissenschaftler und Medienforscher. Für Aufsehen sorgte in den 80er Jahren eine Studie der Schweizer Kommunikationswissenschaftler Bonfadelli und Saxer (1986), deren Ergebnis man in der knappen Formel zusammenfassen kann: „Geübte Leser sind auch die besseren Fernseher.“ Die Forscher hatten zwei Gruppen von Jugendlichen getestet: regelmäßige Leser und regelmäßige Fernsehkonsumenten. Ihnen wurden Informationssendungen im Fernsehen vorgeführt und anschließend wurde ermittelt, was sie behalten hatten. Das Ergebnis war eindeutig: die geübten Leser waren wesentlich besser in der Lage als die Vielfernseher, aus diesen Sendungen Informationen zu behalten und zu strukturieren, „weil sie es gewohnt sind, den im Vergleich zum Zeigemedium Fernsehen immer relativ abstrakten Schrifttext durch eigene Kombinationen und Schlüsse zu ergänzen, statt einfach in die Bilderflut einzutauchen. Als wirksamste Medienpädagogik kann denn auch immer noch ein effizienter Leseunterricht bezeichnet werden, auf dem freilich eine umfassende Medialphabetisierung aufzubauen hätte.“ (Saxer 1991, S. 100)

Die sog. „Wissenskluft-Forschung“ (Bonfadelli 1994) warnt seither vor der Gefahr, dass die postindustrielle Gesellschaft nicht mehr in ökonomische, sondern in Wissensklassen gespalten sein wird. Wenn es nämlich stimmt, dass kompetente und regelmäßige Leser auch die kompetenteren Nutzer anderer Medien sind, dann bekommen wir es womöglich künftig mit einer Polarisierung der Gesellschaft in hochkompetente Mediennutzer auf der einen Seite und fernsehende (oder am Bildschirm spielende) ‘Analphabeten’ auf der anderen Seite zu tun.

Wurden bereits in den 90er Jahren Konzepte einer umfassenden Leseförderung diskutiert, so hat doch erst die PISA-Studie 2000 den zentralen Stellenwert von Lesekompetenz als Basisqualifikation für alle Lernbereiche sowie für lebenslanges Weiterlernen ins allgemeine Bewusstsein gerückt. Das Verständnis von Lesekompetenz in PISA orientiert sich dabei an der angelsächsischen *Literacy*-Konzeption. In dieser „ist die Idee einer Universalisierung von Basisqualifikationen zentral. Ihr liegt unter anderem die Annahme zu Grunde, dass der sich

beschleunigende Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft mit steigenden Qualifikationsanforderungen verknüpft ist. Dies beinhaltet eine funktionale Sicht auf Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge.“ (PISA 2000, S. 78) Entsprechend wurde bei der Entwicklung des internationalen Tests die folgende Definition von Lesekompetenz (*Reading Literacy*) zu Grunde gelegt: ‚Lesekompetenz (*Reading Literacy*) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.‘ (OECD, 2000b)“ (ebd., S. 80)

II.2 Der kulturelle Wert des Lesens

Gegenüber der funktionalistisch orientierten Ausrichtung der Literacy-Konzeption betont die Leseforscherin Bettina Hurrelmann in ihren grundlegenden Beiträgen zur Leseförderung drei Argumente für den besonderen Wert des Lesens gegenüber der Nutzung anderer Medien: 1. Die äußerst effektive Unterstützung der sprachlichen Entwicklung, 2. den Aufbau und die Aktivierung kognitiver Strukturen, 3. die emotionale und soziale Entwicklung. „Weil das Lesen sprachliche und begriffliche Kompetenzen, Differenzierungen von Perspektiven, emotionale Beteiligung und Konzentration auf das Verstehen einübt, ist die Lesekompetenz eine entscheidende funktionale Voraussetzung auch für die kompetente Nutzung der anderen Medien. Lesen ist ein Schlüssel zur Medienkultur.“ (B. Hurrelmann in „Praxis Deutsch“ 127, 1994, S. 21)

Lesen ist darum mehr als „Kompetenzerwerb“ in einem funktionalistischen Sinne, das heißt es dient nicht nur der Informationsentnahme aus Texten zum Zweck des Wissenserwerbs, sondern Lesen ist ebenso „Persönlichkeitsbildung“ in einem ganzheitlichen Sinne, und es ist der unverzichtbare Schlüssel zu unserem „kulturellen Gedächtnis“! Unter den zahlreichen Funktionen, die das Lesen insbesondere von fiktionaler Literatur, von historischen Quellen, biographischen Zeugnissen, wissenschaftlichen oder philosophischen Abhandlungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene haben kann, seien hier nur die wichtigsten genannt:

- Lesen dient der Unterhaltung, dem Eintauchen in fiktionale Welten, dem Mitfiebern in spannenden Geschichten, der leidenschaftlichen Anteilnahme am Schicksal der Buchheld/innen, dem Ausphantasieren von Geschichten und Episoden, der legitimen Entlastung von Alltagszwängen, dem „Selbstvergessen“.

- Lesen bietet somit Nahrung für die Phantasie, die Vorstellungskraft oder Imaginationsfähigkeit: Die in Buchstaben verpackten Geschichten werden erst durch die Zutat des Lesers, seine Vorstellungskraft, lebendig.
- Lesen stärkt den „Möglichkeitssinn“ (R. Musil), das Nachdenken über *mögliche* und *vorstellbare* Welten, also die Fähigkeit zum Überschreiten der vorgefundenen Wirklichkeit. Es ist damit eine der Grundlagen für kreatives, utopisches und visionäres Denken, auf das keine zivilisierte Gesellschaft verzichten kann.
- Lesen dient der Bearbeitung und Reflexion eigener ‚Lebensthemen‘: Das Buch kann ein Ratgeber in Lebenskrisen sein; die Anteilnahme am Schicksal realer Personen oder fiktiver Helden kann überraschende Antworten auf eigene Lebensfragen bereithalten; Lesen erweitert nicht zuletzt darum den Horizont der eigenen Lebensbewältigung in einer fundamentalen Weise.
- Lesen bietet aber auch die Erkundung fremder Welten und Schicksale, es öffnet Tore in die Vergangenheit, in ferne Länder und Zeiten oder in erdachte zukünftige Welten. Bücher vermitteln Verständnis für fremde Kulturen und Epochen; sie können darum der interkulturellen Verständigung und der Anerkennung von Alterität dienen.
- Lesen stärkt die Empathiefähigkeit, das heißt das Nachvollziehen fremder Gedanken und Gefühle, die Anteilnahme an menschlichen Schicksalen im geschützten Raum des Imaginären; schließlich kann es auch das Moralbewusstsein fördern, da in literarischen und dokumentarischen Geschichten oft moralische Entscheidungskonflikte verhandelt werden.
- Lesen dient aber auch der Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit: Die Freude am schönen Ausdruck, an der treffenden Formulierung, an der überraschenden Metapher kann sich vor allem durch Lektüre entfalten.
- Lesen dient schließlich der individuellen Entwicklung und kollektiven Aufrechterhaltung des *kulturellen Gedächtnisses* (J. Assmann), also des historischen Bewusstseins und des kulturellen Erbes einer Gemeinschaft, deren Zusammengehörigkeit sich wesentlich aus dieser gemeinsamen kulturellen Tradition speist.³

III Aufgaben der Leseförderung

Seit dem PISA-Schock sind deutschlandweit zahlreiche Initiativen entstanden, die sich für die Förderung der Lesemotivation und Lesekompetenz besonders bei Kindern und Jugendlichen einsetzen. Der Begriff der „Leseförderung“ hat in den letzten Jahren einen beinahe inflationären Gebrauch erfahren, so dass seine Konturen immer mehr verwischen. In der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) herausgegebenen Expertise „Förderung von Lesekompetenz“⁴ wird erstmals ein systematischer Überblick über die unterschiedlichen Aktionsfelder der Leseförderung gegeben; dabei werden die wissenschaftlich ermittelten Problemfelder und Risikogruppen (Bedarfe) verglichen mit den vorhandenen Angeboten. Dabei zeigt sich, dass Angebote und Bedarfe bislang nur teilweise zur Deckung kommen, die wichtigen Risikogruppen aber von den bisherigen Aktivitäten im Bereich Leseförderung noch kaum erreicht werden. An dieser Diskrepanz will das Lüneburger **Netzwerk Leseförderung** ansetzen.

Vor allem in **drei Bereichen** werden bei den bislang vorhandenen Ansätzen Defizite festgestellt:

1) Hinsichtlich der **Inhalte der Förderung** zeigt sich, dass die meisten bisherigen Initiativen auf die Förderung von *Lesemotivation* setzen und dabei die Förderung von *Lesekompetenz* vernachlässigen. Nur selten finden sich Projekte, in denen die erforderlichen spezifischen Kenntnisse, Techniken und Haltungen für eine erfolgreiche Lesepraxis direkt gefördert werden, das heißt die flexible Nutzung von Lesestrategien, der Umgang mit unterschiedlichen Leseanforderungen bei verschiedenen Textgenres genauso wie die (metakognitive) Verstehensüberwachung (vgl. Expertise Lesekompetenz, S. 97). Die Expertise empfiehlt darum die Konzentration auf die für den Verstehensprozess beim Lesen zentralen (kognitiven und metakognitiven) Prozesse: Leseverstehen sollte deutlich stärker als *kognitive Anforderung* verstanden werden, deren Meisterung vielfältiger Lernprozesse bedarf.

2) Hinsichtlich der **Zielgruppen der Förderung** ergibt sich ein ähnliches Bild: „Projekte, in denen schwache Leser/innen mit spezifisch auf die Bedürfnisse dieser Gruppe ausgerichteten Ansätzen gefördert werden, sind relativ selten.“ (ebd., S. 98) Die von PISA identifizierten Risikogruppen sind: Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern und in beiden Gruppen wiederum besonders die Jungen. Diese Kinder und Jugendlichen werden nur durch Konzepte erreicht, die spezifisch auf ihre Bedürfnisse und

⁴ Cordula Artelt et al., Expertise „Förderung von Lesekompetenz“, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn und Berlin 2005; kostenlos beim BMBF zu beziehen (www.bmbf.de).

Fähigkeiten zugeschnitten sind; solche Konzepte gibt es aber bislang noch kaum. Die großen und kleinen Lesekampagnen und Events der letzten Jahre erreichen gerade diese Risikogruppen so gut wie gar nicht; vielmehr haben sie oft den unerwünschten Effekt, gerade die ohnehin schon privilegierten Kinder und Jugendlichen anzusprechen.

3) Hinsichtlich der Nutzung des **Potenzials von Kooperationen** lässt sich ebenfalls feststellen, dass einige wichtige Kooperationspartner selten einbezogen werden. Dies betrifft erstens *die Eltern bzw. Familien* (vor allem aus bildungsfernen Schichten / mit Migrationshintergrund), deren Einfluss auf die Lesesozialisation ihrer Kinder nachweislich einen der wichtigsten Erfolgsfaktoren darstellt. Es betrifft ferner die *Kooperation zwischen Kindergärten und (Grund-)Schulen*; an dieser zentralen Gelenkstelle des Bildungssystems ist dringend ein professioneller Austausch der pädagogischen Fachkräfte erforderlich. Ferner wurde der Bereich der *Jugend(sozial)arbeit* bislang fast gar nicht in Projekte zur Leseförderung von Jugendlichen einbezogen, und auch der Bereich der beruflichen Bildung scheint uns stark vernachlässigt zu sein (auch in der ansonsten exzellenten Expertise des BMBF). Als stark ausbaufähig wird von der Expertise schließlich die *Kooperation mit Hochschulen* eingeschätzt. Dies gilt sowohl bezüglich der Mitwirkung bei der Konzeption von Projekten in der Region / im Bundesland als auch bezüglich deren Evaluation und Weiterentwicklung; schließlich sollten gerade auch Studierende aus didaktischen, pädagogischen und psychologischen Disziplinen während ihres Studiums systematisch in Aktivitäten der Leseförderung (in Kindergärten, Schulen usw.) eingebunden werden.

IV Entstehung und Programmatik des Netzwerkes zur Leseförderung in der Stadt und Region Lüneburg (NLL)

IV.1. Entstehungsgeschichte

Auf der Basis der hier nur knapp resümierten Erkenntnisse regte Prof. Dr. Christine Garbe von der Universität Lüneburg anlässlich eines Vortrages im Mai 2006 die Gründung eines Netzwerkes zur Leseförderung in der Region Lüneburg an. Bei einem ersten Workshop im Juni 2006 in der Universität versammelten sich knapp 30 Personen und informierten sich wechselseitig über bereits vorhandene Initiativen und Aktivitäten auf diesem Gebiet. Dabei wurde ein so großes Engagement der Beteiligten deutlich, dass schon bald die Gründung eines gemeinnützigen Vereins beschlossen wurde, der die materielle Basis für die weitere Arbeit sichern soll. Für die Gründung dieses Vereins konnten inzwischen Vertreter/innen aller wichtigen Bildungsträger, Kultureinrichtungen und Wirtschaftsverbände der Stadt gewonnen

werden. Der designierte Vorstand hat inzwischen eine Satzung erarbeitet und den Termin für die formelle Gründung des Vereins im November 2006 anberaunt. Parallel erarbeitete Antonio Stappenbeck, Absolvent der Kulturwissenschaften an der Universität Lüneburg, einen Internet-Auftritt des Netzwerkes, der seit September 2006 unter www.netzwerk-lesefoerderung.de aufrufbar ist.

IV.2. Programm für die weitere Arbeit:

Vier Empfehlungen der Expertise „Förderung von Lesekompetenz“ dienen als Wegweiser für die künftige Arbeit des Netzwerkes:

1) Leseförderung bedarf einer **kontinuierlichen und strukturierten Form der Zusammenarbeit** und nicht nur punktueller Einzelaktivitäten, die oft von der Initiative weniger Personen abhängen. „Dauerhafte Kooperationen zwischen Schule und dem außerschulischen Bereich, die für die nachhaltige Förderung von Lesekompetenz wichtig sind, bedürfen einer Struktur, die Dauerhaftigkeit gewährleistet.“ (S. 79)

2) Als **zentraler Inhalt** von Maßnahmen zur Leseförderung wird die Empfehlung gegeben, „Teilkompetenzen und Voraussetzungen der Lesekompetenz verstärkt als Zieldimensionen der Förderung aufzufassen.“ (S. 100) Dies beinhaltet unter anderem die Förderung sprachlicher (phonologischer) Bewusstheit im Vorschulalter, den Erwerb von Lesestrategien, Selbstregulation und Verstehensüberwachung beim Lesen sowie die Kenntnis von Textsorten und die Reflexion von Leseanforderungen. (S. 101 f.)

3) Als zentrales **Prozessmerkmal** gilt die Empfehlung, professionelle Austauschprozesse zwischen Lehrenden und weiteren Leseförderern zu organisieren, die sich über Anforderungs- und Kompetenzerwartungen bezüglich der Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen verständigen. Dies beinhaltet die Steigerung der *diagnostischen Kompetenz* von Lehrenden / Fördernden; die Formulierung von angemessenen Lehr- und Lernzielen, die Vermittlung von angemessenen Lese- und Textverarbeitungsstrategien und die Formulierung von lernförderlichem Feedback für die Schüler/innen. (S. 103)

4) Hinsichtlich der **Kooperationsformen** gilt die Empfehlung, die „Schnittstellen und Übergänge im Bildungswesen verstärkt zum Ansatzpunkt der Förderung zu machen und über strukturierte schulische und außerschulische Kooperationen inhaltlichen Transfer und Abstimmung zu gewährleisten.“ (S. 100) Diese Kooperation umfasst die Bibliotheken, Familien, Kindergärten, Jugendhilfe und Betriebe; sie umfasst aber auch die Schulen,

Landesinstitute (für Lehrerfortbildung) und Universitäten, die Kooperation zwischen verschiedenen Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufen) sowie zwischen Deutsch und anderen Fächern. (S. 104f.)

Auf der Basis dieser Erkenntnisse beabsichtigt das **NLL**, in der nächsten Zeit folgende **Arbeitsgruppen** einzurichten:

1. **Verzahnung von Kindergarten und Grundschule:** Vernetzung der Frühförderung / Einbeziehen der Familien / Elternberatung / Fortbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen.
2. **Leseförderung in der Grundschule:** Verknüpfung von schulischen und zusätzlichen Angeboten/ Fortbildung von Lese-Mentor/innen, Aufbau von Lesepatenschaften, Koordination und Evaluation weiterer Aktivitäten.
3. **Förderung der Lesekompetenz von Risikoschüler/innen der Sekundarstufe I:** Schwerpunkt Haupt- und Realschulen / Berufsbildende Angebote für Jugendliche ohne Schulabschluss oder Ausbildungsplatz (BVJ und BGJ). Hierzu soll ein Projekt im Rahmen der EU-Strukturförderung beantragt werden.
4. **Aktivitäten von Jugendlichen** im Rahmen der Jugendarbeit: evtl. Beteiligung an der Jugendjury des Deutschen Jugendliteraturpreises oder Aufbau eines Internetforums mit Leseempfehlungen von Jugendlichen für Jugendliche.
5. **Lehreraus- u. -weiterbildung in Sachen Lesekompetenz:** Verzahnung der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung, Erarbeitung systematischer Konzepte und Module für alle drei Phasen.
6. **Leseförderung durch Bibliotheken, Buchhandlungen und weitere kulturelle Einrichtungen (Theater, Literaturhaus u.a.)**
7. **Lese-Event im Frühsommer 2007 unter dem Titel „Lüneburg liest“:** Vorbereitung durch ein Projektseminar an der Universität Lüneburg im WS 2006/07 unter Leitung von Prof. Garbe.
8. **Erarbeitung einer Internet-Präsenz des NLL:** Aufbau und Pflege / kontinuierliche Aktualisierung der website; Aufbereitung von Materialien, Infos und Serviceangeboten für das Internet.

- 9. Etablierung eines Forschungsschwerpunktes Leseforschung und Leseförderung** an der Uni Lüneburg. Im Rahmen eines entsprechenden Forschungszentrums sollen sowohl Grundlagen- als auch anwendungsbezogene Forschungsprojekte durchgeführt werden; zugleich können hier die Aktivitäten des Netzwerkes koordiniert und wissenschaftlich beraten werden.

Verantwortlich: Christine Garbe
(Stand: 26.9.2006)